DOCUMENT RESUME

ED 180 247 FL 010 912

AUTHOR Harding, E.
TITLE Qu'est-ce que les langues de specialite ont de si special? (What Is So Special about Languages for Special Purposes?). Melanges pedagogiques.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 78
NOTE 12p.
AVAILABLE FROM CRAPEL, Universite de Nancy II, B.P. 33-97, 54015 Nancy, France (80 Francs for institutions, 40 Francs for individuals)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS French; Higher Education; *Language Instruction; Language Processing; Language Research; *Languages for Special Purposes; Language Skills; *Language Usage; Psycholinguistics; Reading; *Reading Comprehension; *Reading Instruction; Second Language Learning; Semantics; Skill Development; *Student Needs

ABSTRACT

This is an investigation of the nction of language for special purposes and a discussion of the topic from the point of view of reading comprehension and its pedagogical implications. The meanings, connotations, and inadequacies of the terms "langue de specialite" and "Language for special purposes" are discussed. A distinction is made between students learning a foreign language as they are learning new subject matter, and students learning a foreign language when they are already familiar with the subject matter. A reading comprehension course for anthropology students is described and, and as a result, a new emphasis is put upon the cognitive field of a discipline rather than on the language pertaining to it. Finally, a distinction is drawn between two types of reading, namely, a "poorer" one with only surface understanding of the facts and opinions exposed and a "richer" reading where the reader grasps all the implications and connotations present in the original literature. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED180247

MELANGES PEDAGOGIQUES 19 '8

E. HARDING

QU'EST-CE QUE LES LANGUES DE SPECIALITE ONT DE SI SPECIAL ?

FL010 912

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

Cet article a été présenté au séminaire de la Commission Permanente sur l'apprentissage des langues par les adultes de l'A.I.L.A. organisé à Nancy les 2, 3 et 4 Mars 1978 par le C.R.A.P.E.L.

Je voudrais commencer par quelques remarques sur la terminologie que nous utilisons habituellement.

Langue de spécialité ? Ce terme me semble parfaitement erroné sur le plan linguistique. Un texte de chimie ou d'informatique va évidemment nous paraître différent mais quel que soit le sujet à propos duquel on parle, la structure de la langue elle-même n'est pas affectée. Je ne suis sans doute pas la première à faire cette remarque. Par exemple, les règles de nominalisation resteront les mêmes, même si elles produisent des exemples particulièrement complexes.

S'agit-il alors d'un problème de fréquence ? Ce qui effectivement semble poser le plus gros problème dans les textes de spécialité, c'est le grand nombre d'éléments lexicaux qui sont extrêmement rares dans la langue courante. Mais, sans vouloir discuter ici la validité des listes de fréquence, il suffit de penser à l'utilisation de la langue pour se rendre compte que, pour les spécialistes de chimie par exemple, la langue du discours chimique ne présente rien d'extraordinaire. Elle fait partie de leur vécu quctidien. Chacun a eu l'expérience d'entendre des gens converser dans un jargon qui lui était parfaitement obscur, et ceci avec le plus grand naturel.

On m'a rapporté la conversation d'étudiants en médecine vétérinaire parlant de l'un de leurs professeurs qui venait d'obtenir une chaire de viande. Ces étudiants n'avaient aucune conscience apparente du comique de l'expression.

Si langue de spécialité signifie langue comportant des éléments peu fréquents parce que le thème est partagé par une petite communauté, nous avons tous nos langues de spécialités ; en famille par exemple où il n'est pas rare d'entendre des dialogues du type :

— T'as vu le joli petit dadou sur son clop-clop ?

— Oui, nana.

Langue « for special purposes » ? L'expression anglaise semble au premier abord plus séduisante parce qu'orientée vers l'utilisation de la langue. Cependant, lorsqu'on parle de langue « for special purposes » on sous-entend qu'il existe une langue qu'on utilise sans but particulier. Ceci est tout simplement faux. En réalité, si nous ne le faisions pas, nous violerions constamment les postulats de la conversation : on ne dit que ce qu'on pense que l'autre ne sait pas et si l'on dit quelque chose, la personne à qui l'on parle, a toute raison de penser que ce que l'on dit a quelque chose à voir avec le sujet de la conversation. En fait, la rupture de ces postulats est elle-même codifiée. Lorsque nous les brisons, nous nous plaçons dans une situation marquée où la non-observance des règles apporte un surplus d'information à l'autre sur nos intentions.

C'est tout le domaine des actes de paroles indirectes et de la politesse où, par exemple, lorsque nous disons : « Pouvez-vous me donner l'heure ? » nous posons une question sur une des conditions de succès nécessaire à l'accomplissement de l'acte pour faire une requête polie. Par convention, cette phrase est perçue comme une requête polie, c'est-à-dire que l'on y répond en donnant l'heure mais en ayant la possibilité de s'excuser, si par exemple ma montre ne marche pas, et ceci grâce à la forme de la question. En aucun cas, excepté pour faire une plaisanterie, on ne répondra « oui » à cette question, c'est-à-dire qu'on ne la prendra jamais dans son sens strict.

Ainsi, dans tous les cas, nous utilisons la langue dans un but bien particulier, et nous sommes même très habiles à la manier pour servir nos fins.

Nous avons donc vu que l'expression francaise qui est orientée sur le contenu ne signifie rien sur le plan de la structure grammaticale et se trouve erronée sur le plan pragmatique. Quant à l'expression anglaise qui semble à première vue plus intéressante pour l'enseignant, elle est en fait vide de sens.

En fait, si l'on va plus loin, on s'aperçoit que ces expressions ne sont pas réellement vides de sens. Elles me semblent très révélatrices de notre profession et sont un excelient exemple du fait que la langue, ou plutôt ici la parole, par sa nature même, n'est pas neutre et ne peut pas l'être.

Lorsque nous, en tant qu'enseignants, avons appelé ce domaine « langue de spécialité » et langue « for special purposes », qu'avons-nous révélé sur nous-mêmes ?

Tout d'abord, nous avons une notion de norme d'utilisation de la langue. En effet, ces étiquettes suggèrent qu'il existe une langue neutre et un vocabulaire anodin que tout le monde comprend et utilise de la même façon. Il va sans dire que cette langue est celle que nous pensons enseigner dans le secon-

daire ou dans les cours « généraux » pour adultes. S'agit-il d'une confusion entre langue et parole ? Je ne le pense pas, car même si le rêve des linguistes est d'avoir une notion neutre de la langue dans son sens technique, il est bien évident que leurs formulations, que ce soit $\overbrace{NP\ S\ VP}$ ou bien MURDER ⟶ CAUSE TO DIE n'ont rien de neutre.

Je m'empresse de noter que ceci n'enlève rien à la valeur du travail des grammairiens pas plus qu'à la puissance ou l'impuissance de leurs théories.

Quant au domaine de la parole ou de l'utilisation sociale de la langue, elle ne peut être, nous l'avons vu, neutre par définition. Dès qu'on prend la décision d'ouvrir la bouche, ou de la garder fermée, on crée du sens et on révèle ses intentions, qui l'on est, comment on perçoit le monde, l'autre, etc...

D'autre part, cette notion d'utilisation normale de la langue nous mène à marginaliser les publics ou les individus qui ne sont pas normaux. Ce sont des gens spéciaux qui nécessitent des traitements particuliers. De plus, nous marginalisons ces publics de façon indirecte en attribuant l'adjectif spécial soit à la langue elle-même, ce que nous savons être faux en tant que linguistes, soit aux buts d'utilisation, ce que, en tant qu'individus communiquant chaque jour, nous savons aussi être faux. En somme, le discours dominant dans l'enseignement des langues est un discours de dominateur. En effet, les normaux sont aussi ceux qui sont institutionnellement en notre pouvoir (au sens large du terme) tandis que les spéciaux, ceux qui ont des objectifs précis ou qui peuvent les exprimer, sont ceux avec lesquels nous devons négocier sur le plan de l'offre et de la demande.

Ainsi, il me semble qu'il serait temps que nous nous rendions compte du fait que les publics dont nous parlons ici, loin d'être spéciaux, sont simplement ceux qui ont des besoins réels et pour lesquels il est possible d'établir des objectifs d'apprentissage précis. Ils nous offrent aussi l'occasion, par voie de conséquence, de nous rendre compte de la pauvreté des analyses des besoins réels de nos autres publics auxquels nous imposons nos objectifs, en particulier dans le secondaire. Ces normaux, qui n'ont besoin que d'une langue neutre et qui l'utilisent sans objectifs, ce sont les milliers d'adolescents dont nous oublions trop facilement que leur manière de s'exprimer sera la source de l'évolution de notre langue, que nous le voulions ou non.

Avant de revenir sur une tentative de définition nouvelle de ce qu'on pourrait appeler langue de spécialité, je voudrais faire l'analyse d'un cours qu'il m'a été donné d'élaborer en 1977. Il s'agit d'un cours de lecture du français à des anthropologues, un groupe de 6 étudiants de recherche. Il s'agissait d'un groupe homogène puisque tous les étudiants étaient anglophones apprenant le français en milieu étranger.

En ce qui concerne les besoins en lecture en langue étrangère, il me semble qu'il faut distinguer deux catégories :

— d'une part, les étudiants pour lesquels l'apprentissage de la langue est la clé nécessaire à une formation, scientifique ou autre. C'est le cas typique des étrangers arrivant en Europe pour faire des études supérieures.

— d'autre part, les étudiants en formation ou avancés dans une discipline qui ont besoin de s'informer sur la littérature étrangère dans cette discipline. C'était le cas pour le cours dont il est question.

Cette distinction ne semble pas être clairement établie dans la plupart des rapports d'expérimentation ou dans les cours de lecture en langue seconde. Or, la différence est considérable.

Dans le premier cas, l'apprenant doit acquérir des concepts et la langue en même temps. Or, nous savons que la cognition précède le langage. Il est évidemment possible de parler des choses que l'on ne connaît pas, mais dans ce cas, on le fait de façon inappropriée (cf. en anglais : he doesn't know what he is talking about.).

Du point de vue de l'acquisition, l'apprenant est confronté à un double problème :

— au niveau linguistique : en termes contrastifs, nous savons que toute notion sémantique marquée dans une seconde langue et qui n'est pas marquée dans la première, va être longue à acquérir parce que l'apprenant est en quelque sorte aveugle à cette notion (un exemple simple est la distinction *make / do* par rapport à faire en français). D'autres notions, que C. Snow appelle sous-systèmes sémantiquement faibles, seront les plus difficiles à acquérir, précisément à cause de leur caractère arbitraire, mais ne vont pas créer de grands problèmes de compréhension (un cas typique est le genre en français).

Donc, au niveau linguistique, le problème de l'apprenant est d'assimiler un système qui marque formellement des notions qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

— au niveau cognitif : l'apprenant est obligé de forger de nouveaux concepts, de les étiquetter et de se mettre à les manipuler, tout cela à l'aide d'un outil qu'il ne maîtrise pas.

La tâche est donc extrêmement difficile. Il s'agit en fait de former des gens qui fonctionneront ensuite dans une sorte de diglossie : leur langue maternelle pour la communication dans le milieu familial et la langue seconde comme langue de contact quotidien avec le milieu d'accueil d'une part, et comme langue de formation supérieure d'autre part.

Les aspects psycholinguistiques dans le second cas sont très différents : lorsque des étudiants avancés veulent s'informer sur ce qui est publié dans leur domaine en langue étrangère, ils possèdent déjà l'armature cognitive nécessaire pour manipuler l'information et ils peuvent utiliser toutes sortes de stratégies sémantiques pour percer l'écran qu'est la langue. Leur problème va être essentiellement un problème de lenteur.

Dans une recherche récente destinée à caractériser le déficit en langue seconde de sujets très avancés dans cette langue seconde, nous avons montré que sur une tâche de résumé d'un texte long, le déficit trouvé au niveau du résumé pouvait s'expliquer par une moins bonne sélection et organisation de l'information tandis que le déficit en ce qui concernait la mémorisation semblait provenir de difficultés de compréhension. De plus, il y avait interaction entre le déficit observé dans la capacité à résumer et le déficit de mémorisation. On organise moins ce qu'on a mal compris ou bien on comprend moins bien parce qu'on a mal organisé ce qui précédait. En tout état de cause, il apparaît certain que plus la tâche cognitive est grande, plus le déficit est grand. Or, en anthropologie, la tâche cognitive est très grande par la nature même de la réflexion. Les anthropologues parlent en effet souvent de notions qui n'existent pas dans nos sociétés, si bien qu'il est très difficile de bien cerner les notions que l'on manipule. D'autre part, la langue est souvent assez complexe, les auteurs ayant recours à des périphrases alambiquées pour exprimer des choses ou des relations pour lesquelles nous n'avons pas de vocabulaire.

Le cours était organisé sur huit semaines à raison de deux heures par semaine. Les étudiants disposaient de dictionnaires bilingues et unilingues. Je leur demandais d'établir des fiches lexicales et grammaticales sur lesquelles ils notaient les divers contextes dans lesquels ils avaient rencontré les éléments qu'ils mettaient en fiche.

Mon plus gros problème était d'être obligée de compter sur les étudiants eux-mêmes pour m'informer sur la spécialité. Sans vouloir remettre en cause leur compétence, il est bien évident qu'ils se trouvaient souvent incapables de répondre à mes questions, précisément parce qu'ils venaient à ce cours pour

se familiariser avec l'anthropologie structurale de Lévy-Strauss et que leur formation aux écoles anglaises et américaines ne leur permettait pas toujours de bien saisir les objets du discours anthropologique français.

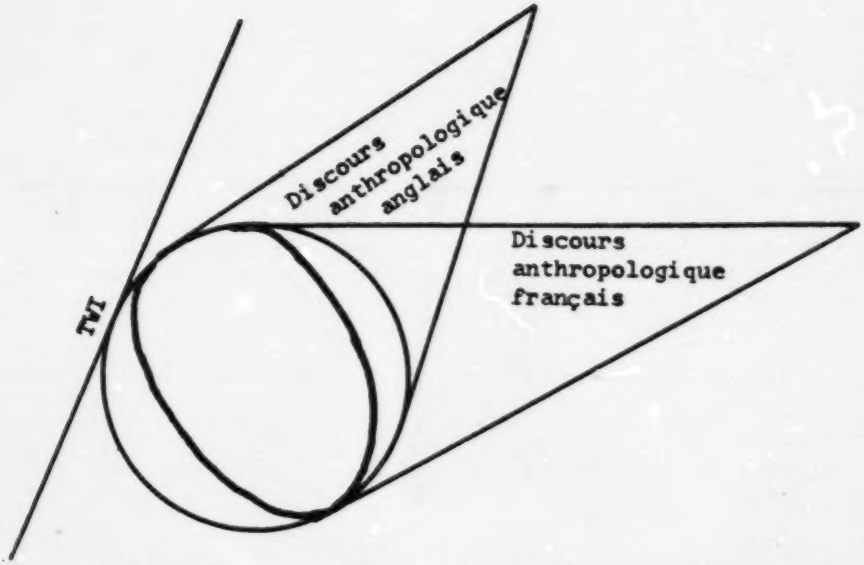
En revanche, en ce qui concerne la sélection des textes, j'avais beaucoup moins de problèmes parce que les étudiants savaient exactement ce qu'ils voulaient, à savoir les textes de Lévy-Strauss qui n'étaient pas encore traduits.

Il était clair, d'autre part, que les étudiants n'étaient pas du tout intéressés par le français. Ils ne recherchaient que le contenu des textes de Lévy-Strauss. Nous reviendrons sur les manques que cette attitude peut entraîner mais je ne me suis pas senti le droit d'imposer un type de cours dont les étudiants n'éprouvaient pas le besoin.

Un exemple typique des stratégies des étudiants : dans un article de plus de trente pages intitulé *l'atome de parenté*, un des étudiants, après avoir lu l'introduction très soigneusement, a réussi à comprendre le concept central d'atome de parenté simplement à partir du diagramme représentant la règle de descendance Mundugomor, après quoi il n'a pas ressenti le besoin de lire le reste de l'article.

Pour le reste, données iconiques du texte, mots d'articulation logique et indices textuels semblent être acquis très vite. Le repérage se fait en fonction des éléments de fonctionnement du domaine : les agents (prêtres, parents, anciens, etc...) les objets (mariages, mythes, etc...) et les opérations sur ces objets (interdictions, célébrations, etc...), c'est-à-dire qu'il s'agit pour celui qui lit des éléments utiles dans la sélection de l'information. Les difficultés réelles se retrouvent au niveau de ce qui permet d'organiser l'information, c'est-à-dire le vocabulaire non spécialisé exprimant les relations entre ces éléments fonctionnels du discours d'une part et, d'autre part, la perception du point de vue de l'auteur par rapport à ceux-ci. Par exemple, Lévy-Strauss est-il en train de dire « je vous informe que X » ou bien « je vous informe que mon opinion est que dire X est erroné » ?

Pour en revenir maintenant à la notion de langue de spécialité, il me semble après ce cours et compte tenu des problèmes des étudiants, qu'il serait plus utile de parler du domaine cognitif d'une spécialité plutôt que de la langue de spécialité. J'appelle domaine cognitif d'une spécialité la somme de toute la pensée, anthropologique par exemple, telle qu'elle est représentée dans toute la littérature scientifique anthropologique. On pourrait représenter ce domaine comme dans la figure ci-après.



Certaines langues vont en dominer d'autres. Il est bien évident que les discours anthropologiques en langue anglaise ou en langue française vont inclure tout le domaine[1] représenté plus haut par un globe. Dans d'autres langues, le Twi ou le Quechua par exemple, le discours anthropologique ne sera qu'une potentialité représentée sur la figure par une tangente.

Chaque fois qu'un nouveau concept est créé, le globe grandit et les autres langues ont le choix entre emprunter le mot créé dans la langue de création et créer un nouveau terme qui lui-même peut avoir des connotations différentes.

L'étudiant qui connaît déjà le domaine en langue maternelle n'a qu'à changer de code pour pouvoir s'informer sur sa discipline en langue seconde mais en même temps, il se peut très bien qu'il ait à réorganiser ses concepts anthropologiques pour comprendre le point de vue des auteurs qui écrivent en langue seconde.

[1] Il ne faut pas confondre le domaine de la science anthropologique avec la manière dont les différentes langues encodent les phénomènes intéressants pour les anthropologues ; par exemple les honorifiques, le champ lexical pour les divers membres d'une famille, les faits syntaxiques du type langue des belles-mères en Australie, qui marquent certains tabous, etc...

Il me semble donc justifié de distinguer deux types de lecture : une que j'appelerai pauvre, l'autre riche.

Dans le premier cas, il s'agira de comprendre l'information explicite contenue dans un texte, par exemple saisir ce que Lévy-Strauss appelle un atome de parenté. Dans ce sens, l'étudiant cité avait fait ce travail. On pourra évaluer cette lecture pauvre par des questions de compréhension dans la première langue. Un élément important de la lecture pauvre est que l'information contenue dans le texte sera nécessairement assimilée et traduite dans les termes techniques de la première langue.

Dans le cas de la lecture riche, on acquerra le nouveau concept dans sa formulation originale (on trouve là une nouvelle dimension de l'authenticité) quitte à le reformuler plus tard dans sa première langue. Mon hypothèse est que la reformulation en langue maternelle sera plus riche que la traduction précédente en ce sens qu'elle rendra compte de connotations et de relations sémantiques qui n'apparaîtront pas dans le premier cas. L'étudiant cité n'a pas, me semble-t-il, bien vu l'importance de l'analogie entre l'expression « atome de parenté » et le vocabulaire de la physique. Ceci est une hypothèse mais il me semblerait intéressant de la tester expérimentalement.

Le choix entre lecture riche et lecture pauvre va bien évidemment dépendre des besoins de l'apprenant. Un étudiant de première année ne va pas avoir les mêmes besoins qu'un étudiant de doctorat puisqu'il commence seulement à forger ses concepts de spécialité. Nous vivons d'ailleurs tous avec des concepts appauvris dans notre propre langue. Je ne sais pas quels résultats donnerait un sondage sur la différence exacte entre confiture, marmelade et gelée. Mais si je voulais écrire un livre de cuisine sur la conservation des aliments, il me faudrait savoir ces différences et si pour ce faire je devais lire des ouvrages anglais, il me semblerait utile de déplacer les simples associations *jelly* = gelée, *jam* = confiture et *marmelade* = marmelade, d'autant plus qu'il resterait le mot *preserve* à élucider. Nous sommes ici bien loin de l'anthropologie et l'analogie n'est guère exacte mais elle montre bien la différence entre les deux types de lecture définis plus haut.

En résumé, les aspects les plus intéressants de la lecture riche sont les suivants : les auteurs créent souvent de nouveaux concepts par analogie avec d'autres sciences, si bien que le discours d'une spécialité dans une langue va être teinté par ces emprunts et ces connotations. Or, il me semble que ces relations sémantiques doivent faire partie du domaine cognitif de la spécialité. Par exemple, on peut imaginer le cas d'un psycholinguiste français qui lirait

toute la littérature en anglais sur les modèles de perception sans réaliser l'importance centrale de l'analogie avec l'informatique et se contenterait pour *input, output* et *processing* des définitions du dictionnaire [2]. Il est clair ici que pour avoir une lecture riche, il faut avoir acquis un concept précis des éléments fonctionnels du discours car leur formulation va agir sur la probabilité des relations entre eux. Le test évident serait un résumé dans la langue du texte ou éventuellement dans la première langue mais en utilisant le vocabulaire de la seconde langue.

Le deuxième aspect intéressant concerne la multiplicité des discours. Plus on a de points de vue différents sur les objets d'une science, en d'autres termes, plus on est capable de lire sa spécialité dans des langues différentes, plus on a de chance d'atteindre le domaine cognitif de sa spécialité dans son intégrité. Lorsque je regrettais que l'étudiant de doctorat se contente d'une lecture pauvre, j'avais deux raisons : d'une part, je pensais qu'il perdait quelque chose au niveau de l'acquisition des concepts nouveaux dans sa spécialité et d'autre part, en refusant de faire l'effort d'apprendre un minimum de français, il se privait de l'outil linguistique qui lui aurait permis d'aborder d'autres textes ne comportant pas d'aussi bons diagrammes.

Je terminerai en souhaitant que des expérimentations voient le jour dans ce domaine. Si les rapports entre la langue et la connaissance représentent un des problèmes théoriques les plus épineux, il faut remarquer que le domaine de l'enseignement des langues aux spécialistes semble être un terrain d'expérimentation particulièrement prometteur.

[2] Cf. Harraps (1965) :

input : Mec. E. énergie ou puissance absorbée. *aerial input* : puissance reçue, collectée par l'antenne. Cin. *input control* : contrôle de la modulation (à l'enregistrement) E1.E. *input terminal* : borne d'entrée de courant (d'un transformateur, etc...)

process : V.Tr. faire subir une opération (à qch). Text : apprêter. See also rubber-processed.
output : a) rendement (d'une machine, d'une usine, etc...) production (d'une mine) débit (d'un générateur) débit, refoulement (d'une pompe) Ind.

output per hour : puissance horaire, rendement à l'heure. *to reduce the output* ralentir la production. b) Cin. *sound output* : émission du son. Tel. *output valve* : lampe de sortie, lampe terminale.

BIBLIOGRAPHIE

CROMER, R. (1974). The development of language and cognition : the cognition hypothesis, in *New perspectives*, Foss, B., 1974.

FERGUSON, C.A. (1959). Diglossia, in *Word*, vol. 15, 1959 pp. 325-40. Reprinted in *Language and social context*, Giglioli, P.P. (ed.) Penguin Modern Sociology Readings, 1972.

LONG, J. et HARDING, E.M. (1977). Summary and recall of text in first and second language : Some factors contributing to performance difference, paper presented at the N.A.T.O. Syposium on language interpretation and communication, Venice, 1977. (in press).

SNOW, C.E. (1975). Semantic primacy in first and second language acquisition, in *Interlanguage Studies Bulletin*, Utrecht, Vol. 2, N° 2 & 3.